

el desarrollo local e institucional de proyectos educativos inclusivos

local and institutional development
of inclusive educational projects

Ángeles Parrilla Latas

Solicitado: 18 de octubre de 2007
Recibido: 20 de noviembre de 2007



Resumen

Cuando hablamos de educación inclusiva hablamos de desafiar y combatir la exclusión en educación y optar por el desarrollo de escuelas accesibles, equitativas y de calidad para todos. Un planteamiento crítico con los valores dominantes como la ideología de mercado, la competitividad, la selección, la eficacia.

La educación inclusiva no se limita a la integración del alumnado con necesidades educativas especiales o con discapacidades, sino que persigue un cambio de las estructuras, relaciones y prácticas educativas a fin de integrar a la diversidad del alumnado en las experiencias educativas comunes.

Las estrategias didácticas de atención a la diversidad conforman un elemento bá-

2



Attilio Manzi

sico al diseñar procesos de inclusión en el aula que deben apoyarse en la organización flexible del trabajo y en nuevos agrupamientos y modos de construir el conocimiento. El objetivo es establecer comunidades que escuchen, apoyen y atiendan a todos los alumnos, que aprendan de ellos y con ellos, no que los seleccionen y gradúen.

Palabras clave: Educación Inclusiva, prácticas inclusivas, integración escolar, atención a la diver-

sidad, comunidad educativa, prácticas democráticas, participación, colaboración, segregación, mecanismos de exclusión, índice de inclusión, pensamiento innovador, apoyo crítico.

Abstract

When talking about inclusive education we mean challenging and fighting against exclusion in education, opting for developing accessible, equitable and quality schools for everybody. A critical approach to dominant values such as market ideology, competition, selection and effectiveness. Inclusive education involves not only integrating students with special needs or disabilities, but also changing structures, relationships and educational practice so that student diversity is integrated in everyday education experiences. Didactic strategies involving attention to diversity are a basic element when designing processes for inclusion in the classroom, that should be based on flexibility of work organisation, new ways of grouping and building knowledge; the objective being establishing communities that listen, support and attend all students, that learn from them and with them, that do not select nor rank them.

Key words: inclusive education, inclusive practice, school integration, attention to diversity, school community, democratic practices, participation, co-operation, segregation, exclusion mechanisms, inclusion index, innovative thought, critical support.

1. Introducción

Me gustaría iniciar este artículo con una idea sencilla y a la vez contundente que

permita entender a los lectores la relación y vinculación que todos tenemos con el tema de la Educación Inclusiva, porque ¿quién no ha sentido alguna vez, mientras está dando una charla o una simple explicación a los alumnos, que alguno de ellos se queda al margen de la misma, fuera de juego? No importa ahora el motivo que origina ese desencuentro entre profesor y alumno. Pueden ser nuestras propias palabras, las condiciones acústicas del aula, el momento del día, el nivel de conocimientos del propio alumnado... Podemos pensar en otras muchas explicaciones, pero lo que quisiera resaltar es el hecho de que la marginación, la segregación, la exclusión, son fenómenos a los que nos enfrentamos en el día a día educativo, aún cuando actuemos con la mejor de las intenciones como profesores. Por eso mantengo que todos estamos implicados y comprometidos con ella, con la educación inclusiva. Porque cuando hablamos de educación inclusiva hablamos (en un primer acercamiento al tema), de desafiar y combatir *la exclusión en educación*.

Pero, plantear de manera sencilla el problema, no significa que su abordaje también lo sea. Antes bien, combatir la exclusión supone optar por el desarrollo de escuelas para todos, escuelas accesibles, equitativas y de calidad para todos. Esta opción por hacer inclusivas las escuelas es de tal magnitud que autores como Ainscow (en prensa) la catalogan como la problemática más importante que en el ámbito internacional se plantean hoy

en día todos y cada uno de los sistemas educativos.

Pero al tiempo que podemos catalogar la educación inclusiva de movimiento educativo de alcance mundial, hemos de ser conscientes de su carácter contrahegemónico y minoritario por su condición de movimiento contrario y crítico con los valores dominantes (la ideología de mercado, la competitividad, la selección, la eficacia) que interpela a todas las personas y reclama cambios en todo el sistema educativo: centros, profesorado, alumnado y comunidad social. Todos estamos llamados a participar en la misma. No hay, o no debiera haber, personas ajenas a lo que la inclusión quiere significar en la escuela y en la sociedad.

Sin embargo, el desarrollo de la educación inclusiva no es igual en todas partes. Esto es, las exigencias y planteamientos para hacer que la educación no excluya ni margine son distintos en contextos y países diferentes. Hay sistemas educativos y países para los que avanzar hacia la educación inclusiva supone luchar por lograr la escolarización universal de los millones de niños y niñas no escolarizados. Otros, generalmente más desarrollados, aún habiendo garantizado la escolarización universal, tienen como principal caballo de batalla el desmantelamiento de estructuras excluyentes promovidas y justificadas desde sistemas educativos selectivos y divididos (para niños y para niñas, para alumnado con capacidad y con discapa-

cidad, de una cultura y otra...). Y aún hay otro tipo de exclusiones que tienen lugar en sistemas educativos comprometidos con la inclusión (véase por ejemplo nuestra actual legislación, que en sus declaraciones se adhiere a los principios de la inclusión), pero que en el desarrollo de la misma pueden reflejar una asunción más política y de carácter utilitario que real. Son medidas pseudoinclusivas. Pongamos de ejemplo las aulas para inmigrantes que separan en su aprendizaje al alumnado que pertenece a otras culturas de aquel con el que precisamente debería convivir e integrarse.

Por lo tanto hablamos de un movimiento mundial que se desarrolla y avanza de manera diferente en los centros educativos en función del entramado político, filosófico, social, educativo y financiero de las distintas sociedades y estados. Entendiendo por tanto que no hay recetas ni posibles definiciones cerradas de educación inclusiva, vamos a situarnos en este artículo en nuestro propio contexto y situación, y analizar desde ese punto de vista tanto el concepto de educación inclusiva como las demandas que nos plantea la misma.

2. Ideas Fundamentales sobre Educación Inclusiva

Tratando de describir la idea de inclusión señala Booth (1998) en su definición dos conceptos básicos en torno a los cuáles puede entenderse la misma. Esos con-



Attilio Manzì

ceptos son los de comunidad y participación, pero además añade a ellos dos dimensiones que caracterizan su concepción de la inclusión: su conexión a los procesos de *exclusión* y el carácter de *proceso*, no estado, atribuido a la misma.

"La idea de Inclusión implica aquellos procesos que llevan a incrementar la participación de estudiantes, y reducir su exclusión del currículum común, la cultura y comunidad" (Ainscow, Botth, Dyson, 1998: 2).

La educación inclusiva supone por tanto dos procesos interrelacionados: el proce-

so que supone incrementar la participación del alumnado en la cultura y el currículum de las comunidades y escuelas ordinarias y el proceso de reducir la exclusión de los alumnos y alumnas de las comunidades y culturas normales.

Según esto, las nociones de inclusión y exclusión presuponen una comunidad en la que estamos incluidos o excluidos en términos de participación. Por tanto hablar de inclusión nos remite a la consideración de prácticas –educativas y sociales– democráticas. Pero además de la participación en la comunidad y cultura normal, el concepto de inclusión supone también la participación en el currículum común (lo que se suele plantear como una de las mayores dificultades de la inclusión).

*e*sta descripción de la inclusión incluye algunos aspectos de especial relevancia para diferenciarla de la idea de integración escolar. En primer lugar el hecho de que la Educación Inclusiva se dirige a todo el alumnado, a todas las personas. Quiere esto decir que la educación inclusiva no se limita a los alumnos con necesidades educativas especiales o con discapacidades, sino que la inclusión hace referencia a todos y cada uno de los alumnos. De este modo esta idea de inclusión, supone hacer a las escuelas responsables de todos sus alumnos, no sólo de los que tienen necesidades educativas especiales (NEE) y choca con todos aquellos que desde una postura anclada en el modelo de integración escolar quieren restringir el

alcance de la inclusión al alumnado con discapacidad.

La idea de participación supone también un paso adelante en relación a la integración escolar, que ha quedado en muchos casos limitada a la presencia del alumnado en el aula ordinaria, sin garantizar su participación activa en la misma. Son alumnos de los que podríamos decir que están *integrados pero excluidos*. Todos recordamos y sabemos de ejemplos así, de alumnos que han sido incorporados a las dinámicas establecidas en el aula, sin intentar ningún cambio en las mismas, sin replanteamientos sobre el valor y significado de su presencia en el aula. El cuestionamiento de la homogeneidad y la celebración de la diversidad, aparecen en cambio como auténtico motivo de preocupación para la educación inclusiva.

En tercer lugar la educación inclusiva supone un marco de referencia más amplio sobre los derechos de las personas que el mantenido desde la integración. Del marco específico de los derechos de las personas discapacitadas a no ser segregadas que se defendía desde el principio de Normalización, se pasa al marco amplio (universal) de la Declaración de los Derechos Humanos como punto de diferencia desde el que pensar y articular políticas e intervenciones inclusivas. De este modo lo que empezó siendo un movimiento circunscrito a los “derechos de las personas discapacitadas” y suscrito por poco más de una docena de países

occidentales ha ido ampliando y revisando su alcance, vinculando la inclusión a nociones de justicia y equidad social. La inclusión se plantea así como un derecho humano, como un derecho de rango superior a otros muchos que sirven (explícita o implícitamente) para articular respuestas educativas segregadoras (Corbett, 1996; Lipsky y Gartner, 1996).

En cuarto y último lugar, cabe destacar que el tema de la Inclusión *no se circunscribe al ámbito de la educación*. Constituye una idea transversal que ha de estar presente en todos los ámbitos de la vida (social, laboral familiar, etc.). La inclusión forma parte de una nueva forma de entender la sociedad. Por tanto, el referente básico de la inclusión es el marco social. La Inclusión, la participación en la sociedad, y sus instituciones, en las distintas comunidades, locales, familiares, etc., es la clave del proceso. En esto la inclusión supone una ampliación del punto de mira en relación a la integración. Es bien cierto que el principio de Normalización remitía a esta idea de sociedad, pero era un proceso más unidireccional que de cambio y adaptación mutuo. Resituar el discurso educativo en el contexto social, supone en este caso reconocer que es, ha de ser, desde un nuevo pensamiento social desde el que podremos abordar la educación inclusiva (Susinos, 2005). Aunque no puede omitirse la capacidad de incidencia de la escuela en el sistema social el punto de referencia inicial se inclina hacia la sociedad como la generadora de los con-

textos, valores y principios inclusivos que la escuela vertebró y recrea.

Es evidente que estas notas y características atribuidas a la educación inclusiva, no agotan el análisis ni el estudio de la misma. Si consideramos la inclusión desde una perspectiva teórica, podemos discutir, divergir, y demorarnos en su análisis, tanto como queramos, pero no podemos olvidar que la segregación es un problema práctico, al que se enfrentan profesorado y alumnado día a día en las escuelas. La segregación y la exclusión son problemas a los que hay que dar respuestas prácticas, sobre los que hay que tomar partido y actuar. A las pistas y análisis de los procesos que podemos acometer para hacer frente a los mismos, se dedica esta segunda parte del artículo.

3. Algunos procesos que conducen en la dirección de la Educación Inclusiva

La construcción de un entorno educativo inclusivo no puede diseñarse de un modo fijo y cerrado. No hay recetas ni pautas específicas que seguir, como tampoco hay un solo camino que nos conduzca hacia la inclusión. Más bien podemos hablar de múltiples caminos que pueden conducirnos en esa dirección. Esos caminos o sendas han de ser trazados y adaptados a cada contexto, a cada situación. Por eso el conjunto de procesos que suponen incrementar la participación y reducir las exclusiones variarán de un centro educativo a otro. De este modo un

centro educativo puede priorizar o incluso articular su proyecto inclusivo en torno a un tema concreto, un microproyecto, como por ejemplo hacer más inclusivo el modelo de apoyo, que poco a poco se irá ampliando a otros ámbitos, mientras otro lo hará en torno a la colaboración entre compañeros, etc.

3.1. Pensar globalmente, actuar localmente

Si hay alguna idea que creo que puede ayudarnos a entender cómo hemos de situarnos ante la educación inclusiva es esta máxima que tan oportunamente han popularizado los movimientos ecologistas. Con ella han intentado concienciar de cómo el problema global del deterioro medioambiental no es sólo una cuestión de políticas gubernamentales, decisiones y comportamientos de macroorganizaciones y sistemas, sino que depende también, de nuestras propias conductas y hábitos.

La exclusión educativa, hemos dicho en nuestro caso, es un problema mundial, que depende, por supuesto, de políticas y condiciones socio culturales, educativas, e históricas, pero las tendencias inclusivas o excluyentes también pueden ser influenciadas por lo que hacemos en las aulas, en los centros educativos, en la comunidad educativa. Nuestras prácticas educativas afectan y condicionan directamente al desarrollo de los alumnos y pueden llegar a influenciar los procesos o

tendencias globales más amplias. Cuando a través de una simple pregunta incorporamos a un alumno a la explicación que estamos dando en el aula, estamos incluyéndolo, y a la inversa cuando lo ignoramos, al tiempo que estamos creando una determinada cultura sobre la aceptación o no de la diferencia, la discriminación, etc.

La expresión *Pensar globalmente, actuar localmente* nos invita por tanto a asumir la responsabilidad propia en el proceso de inclusión y a la vez nos anima a buscar e indagar soluciones locales no estereotipadas a los problemas y circunstancias locales de cada centro, de cada comunidad educativa. Pero esta idea también nos recuerda que el proyecto local debe estar unido al planteamiento global.

3.2. Proyectos institucionales inclusivos: el centro educativo como marco de referencia

El primer aspecto importante a considerar a la hora de hacer frente de manera local a la educación inclusiva es, como ya se habrá adivinado, el contexto institucional en que se quiere desarrollar. La definición y el análisis de las condiciones y situación de partida así como la identificación de necesidades posee una importancia especial, porque va a actuar como punto de referencia y guía del resto del proceso. Pero definir y concretar ese marco de referencia no es tarea fácil. Entre los obstáculos están las dificultades para transformar centros educativos y aulas desde

los tradicionales modelos que abordan las necesidades de los alumnos desde una perspectiva no meramente individual hasta aquellos, acordes con el planteamiento inclusivo, que plantean la diversidad como una cuestión de aula y centro (de sus cultura, valores, prácticas...).

a sí pues, la respuesta a la diversidad desde los planteamientos inclusivos implica una toma de postura local sobre la concepción de cada centro educativo como organización, así como sobre su propia estructura para dar cabida a todos los alumnos. Porque la respuesta a la diversidad de necesidades en una escuela inclusiva no se puede basar en una organización de recursos especiales –diferenciados dentro del centro– sino en la generación de estructuras, relaciones y prácticas que incluyan la diversidad de alumnos en las experiencias educativas comunes.

Sabemos que la mejor manera de afrontar las modificaciones institucionales, no es necesariamente desde grandes proyectos de cambio, sino a través de procesos que poco a poco y desde abajo van modificando e impregnando gradualmente la cultura institucional. Pensemos en los trabajos y herramientas que para favorecer ese proceso se han desarrollado en estos años y que inciden en esta misma idea. Por ejemplo el índice de Inclusión (Booth y Ainscow, 2002) que ayuda a los centros a analizar su situación y a diseñar y trazar su propio camino hacia la inclusión, o el

trabajo de Moriña (en prensa) que ofrece materiales de formación que autogestionados en los centros por los propios profesores pretende ayudar en la misma dirección.

Por tanto, en lugar de imponer modelos de mejora o cambio validados externamente habremos de ayudar a las escuelas a crear sus propios modelos. Si esa creación pasa por la consideración de las biografías y circunstancias de cada organización, de cada escuela, como Ainscow, Hopkins, Southworth y West (1994) plantean, es mucho más probable que los cambios que se acometan en las instituciones sean significativos. Por tanto el camino de la educación inclusiva ha de acometerse asumiendo la complejidad de la misma, su carácter como guía del trabajo del centro y su valor como estrategia de aprendizaje y desarrollo institucional.

Hemos señalado además, al inicio de este artículo la idea de escuela como comunidad inclusiva de todos y para todos. No sólo de los alumnos, no sólo de los profesores, sino de la comunidad educativa más amplia en que ésta se halla. Crear comunidades educativas inclusivas supone también prestar atención al papel de las familias en las escuelas y el papel de la comunidad social en la escuela. Y a la inversa también, al hablar de proyectos de inclusión gestados localmente desde un pensamiento global, tendríamos que ha-

blar de la escuela en la comunidad familiar y la escuela en la comunidad social.

3.3. Aprender unos de otros, unos con otros

No hay duda de que la colaboración aparece como la gran “estrella” en el panorama de los procesos que conducen hacia educación inclusiva. La colaboración se plantea como estrategia de aprendizaje, como estrategia de formación, como marco de relaciones, como seña de identidad de la cultura escolar inclusiva. Se podría por tanto hablar de la colaboración como valor redundante en todos y cada uno de los grandes espacios y ámbitos escolares que persiguen la construcción de una sociedad sin exclusiones.

*C*ada vez parece más claro también que la actitud de “aprendices” de quienes participamos en procesos de inclusión es un componente básico de la colaboración. Escuchar a los compañeros (sus dificultades, temores y resistencias), tratar de entender la situación desde su punto de vista y dialogar y participar en las iniciativas que se van emprendiendo para dar respuesta a la diversidad es una de las principales y más importantes fuentes de aprendizaje. La educación inclusiva no puede acometerse como proyecto personal o meramente individual de nadie, sino que demanda como decíamos el trabajo en grupo, así como el traspaso de fronteras disciplinares y profesionales para, colaborativamente, dar respuesta a la com-



Attilio Manzi

pleja situación que supone la educación sin exclusiones.

La potencialidad de la colaboración en el marco de la inclusión ha quedado demostrada en numerosos trabajos y experiencias que plantean la misma, como uno de los pilares fundamentales en el camino inclusivo. De ahí la necesidad de profundizar y avanzar en distintos tipos de colaboración (Gallego, 2005): interinstitucional (proyectos de colaboración entre escuelas); interprofesional (entre escuelas y pro-

fesionales); interservicios (entre escuela y servicios educativos y/o sociales del entorno); entre alumnos (de colaboración en el aula, ya sea en el proceso de aprendizaje, ya en la dimensión social); con la comunidad familiar (escuela-comunidad).

Pero son los cambios culturales los más importantes. Establecer comunidades que escuchen, apoyen y atiendan a todos los alumnos, que aprendan de ellos y con ellos, no que seleccionen y gradúen, exige modificaciones sustanciales en las relaciones y cultura de la organización. Por eso las acciones propuestas incluyen también cambios en la dinámica social de participación en las escuelas. Crear instituciones para todos exige dar oportunidades a todas las personas de comunicarse, y de comunicarse mejor. La actividad conjunta, solidaria y cooperativa, tanto dentro de las aulas (no sólo como estrategia de aprendizaje, sino también de desarrollo social), como en el trabajo de los profesores (en la planificación, en el desarrollo de la enseñanza, en la evaluación, etc.) ha de dirigirse a crear oportunidades de construir una comunidad acogedora, participativa y de apoyo de unos a otros, donde la diversidad (al margen de la competitividad y selección) puede ser valorada como una contribución enriquecedora y positiva.

La organización escolar como institución donde aprenden no sólo los alumnos, sino también los profesores, y donde el aprendizaje se concibe y diseña como experiencia colectiva, comunitaria, no como

proceso privado e individual, cobra toda su fuerza al hablar de la escuela como comunidad inclusiva que ofrece oportunidades de aprendizaje a todos sus alumnos y por tanto y necesariamente a todos sus profesores, a la comunidad escolar (Echeita, 2006). Se plantea así la necesidad de pensar la escuela como comunidad con capacidad de aprender de su propia historia, de sus propios recursos, de afrontar con mecanismos válidos los problemas que va afrontando.

3.4. *Pensamiento innovador, pensamiento crítico*

Ya he señalado esta idea que alude al papel atribuido al profesorado en el proceso de inclusión, un papel que reconoce al mismo como profesional reflexivo, como actor y “pensador” de su actividad profesional, capaz de diseñar, tomar decisiones y crear contextos y situaciones de aprendizaje ajustados a las características singulares de cada centro y de cada grupo de alumnos.

Es ésta otra de las ideas más fuertemente vinculadas a la educación inclusiva, que se traduce en la práctica en la necesidad de acometer la misma, no sólo colectivamente, sino desde una actitud de investigación, abierta, crítica, desde un pensamiento que Hart (1996) ha denominado “pensamiento innovador”, como vía para afrontar los novedosos y complejos pro-

blemas que la creación de comunidades inclusivas trae consigo.

Reconstruir la escuela y hacer de ella una organización inclusiva supone así que la organización escolar, en lugar de protegerse contra el reto de la diversidad usa ésta para problematizar y reconstruir las prácticas más asentadas y tradicionales. En lugar de crear alternativas especiales que permitan a la estructura del centro, las aulas o los departamentos permanecer inalterados, desde la asunción de un desarrollo institucional *ad hoc* la escuela crea y usa de manera innovadora los recursos personales, en la búsqueda de soluciones nuevas a los nuevos problemas. Desde estos planteamientos los alumnos que hacen demandas especiales a las escuelas proporcionan a las mismas la oportunidad de revisar y aprender sobre las limitaciones de la práctica escolar. Proporcionan con ello, la oportunidad de construir un nuevo conocimiento dirigido a incluir a todos los alumnos.

*e*ste mismo planteamiento crítico ha de presidir la vida institucional y alcanza a todas sus estructuras. Por ejemplo el apoyo que la escuela inclusiva plantea, no es un apoyo experto ni prescriptivo, es por el contrario un apoyo que promueve la indagación, la búsqueda conjunta de soluciones, el diálogo y la confrontación entre profesores en la escuela. Dyson (2000) llama a esta concepción del apoyo como “apoyo crítico”. La principal característica del mismo es que se interesa sobre

todo por la deconstrucción de cualquier práctica en curso, tanto en sus asunciones éticas, como políticas, pedagógicas, etc., y se preocupa del análisis de las alternativas que se rechazan, así como de aquellas por las que se toma partido. Es pues un proceso que lleva a que la práctica educativa se construya y deconstruya a través del análisis y debate crítico, un proceso que pretende poner bajo cuestión incluso las mejores prácticas. Es por tanto éste un planteamiento similar al de Skrtic, quien propone la práctica de un "pragmatismo crítico" (1995) apelando a la necesidad de revisar y cuestionar las prácticas existentes.

3.5. Aulas diversificadas, comunes para todos

La experiencia tan común y cotidiana para la gran mayoría de alumnos de compartir pupitre, tareas, deberes, hasta juegos, es muchas veces extraña para algunos alumnos que ven como de una forma u otra van siendo desligados de la participación en el aprendizaje de la clase, con las consecuencias que ello tiene para todos (ellos y los otros). Por eso, la vida en el interior de las aulas ha de verse sustancialmente modificada al pretender guiar la misma bajo los planteamientos inclusivos. Pretender acoger en el aula a alumnos pertenecientes a muy diversos grupos (en situación de desventaja como es el caso de los alumnos procedentes de minorías étnicas, culturales, los alumnos provenientes de distintas clases sociales, o con

capacidades e intereses distintos) desde el compromiso de la construcción de una educación de calidad, para todos, supone pensar en el aula ordinaria como espacio de aprendizaje instructivo para todos los alumnos, en el que el aprendizaje es un derecho y una posibilidad que ha de concretarse en la participación en el proceso de aprendizaje.

Por eso la *no curricularidad*, o la idea de que algunos alumnos (por ejemplo los alumnos con necesidades educativas especiales), no pueden desarrollar un currículum formalizado en el aula, sino fichas y breves actividades atomizadas, desconectadas de la actividad global del resto es sinónimo de abandono en la búsqueda de comunidad de diversidad. También la *excesiva diferenciación*, las adaptaciones curriculares individuales (cuando se conciben como punto de partida, y no de llegada) suponen poco más que tener presente el hecho de las diferencias en el aula. El aprendizaje y las posibilidades de acceso al mismo no han de basarse en oportunidades de diferenciación sino más bien de búsqueda de *camino comunes* que se diversifiquen atendiendo a las distintas necesidades.

Hoy sabemos que tenemos que planificar el aprendizaje pensando en todos los alumnos (Ainscow, 2000) y que concebir el aula como comunidad de aprendizaje exige planificar la incorporación de todos los alumnos al trabajo global (incluso aún

en el caso de que existan diferencias significativas en el mismo).

La búsqueda de *un desarrollo práctico heterogéneo y diversificado del currículum común* (Gimeno, 2000), manteniendo la igualdad es otra de las grandes señas de identidad del currículum inclusivo. Sapon Shevin (1999) ha señalado que se reconoce el derecho a ser diferente cuando se prevén estrategias que se adaptan a esa diversidad natural, no cuando se aísla y separa como reconocimiento de la diferencia. Este ideal lleva a centrar el interés del currículum inclusivo en las medidas de atención a la diversidad denominadas ordinarias y no en las especiales. Supone, por tanto, trasladar el debate del aprendizaje, desde el alumno (cómo adaptar el currículum al alumno) hasta el aula, y la búsqueda desde el currículum común de aula de aquellas pedagogías y metodologías que respondan a la diversidad. Obviamente la individualización tiene cabida en estos planteamientos, pero nunca como punto de partida de la propuesta educativa de una persona, y tampoco como punto de llegada (por lo que podría suponer de otorgar un carácter terminal a la propuesta educativa común de un alumno), sino siempre como un paso más de un proceso que debe devolver y restituir a los alumnos al seno de su comunidad, de su cultura y valores.

Las estrategias didácticas de atención a la diversidad conforman un elemento básico al diseñar procesos de inclusión en el

aula. Desde esta perspectiva las mismas deben apoyarse en una serie de principios generales que se refieren básicamente a la organización flexible del trabajo y a nuevos agrupamientos y modos de construir el conocimiento, de tal forma que se permita la expresión de las peculiaridades de cada grupo y una atención diversificada al alumnado dentro del mismo. Para Gimeno y Pérez Gómez (1992:331). Estos principios generales incluyen la variedad en las tareas, el uso de *unidades de trabajo estructuradas* y fáciles de seguir, lo que supone dar a los alumnos la oportunidad de trabajar independientemente; la diferenciación en el estudio de temas o en parte de los mismos, presentando *distintos niveles de realización* para alumnos aventajados e intensificándolos para los que presenten problemas; *la distribución del tiempo del profesor entre subgrupos de alumnos*, para lo cual se requiere que el trabajo esté previamente estructurado; la distribución del alumnado para trabajos en pequeños grupos, que pueden versar sobre distintos temas o partes de la misma unidad, permitiendo también la diversificación; y los *medios diversificados para el desarrollo del currículum* (los cuales ofrecerán una misma información por distintas vías e idénticos estímulos).

Tomando los anteriores como criterios para la selección y el análisis de las metodologías a seguir en el aula, podríamos hablar también de una serie de métodos cada vez más populares en aulas inclusivas como son aquellos que se basan en

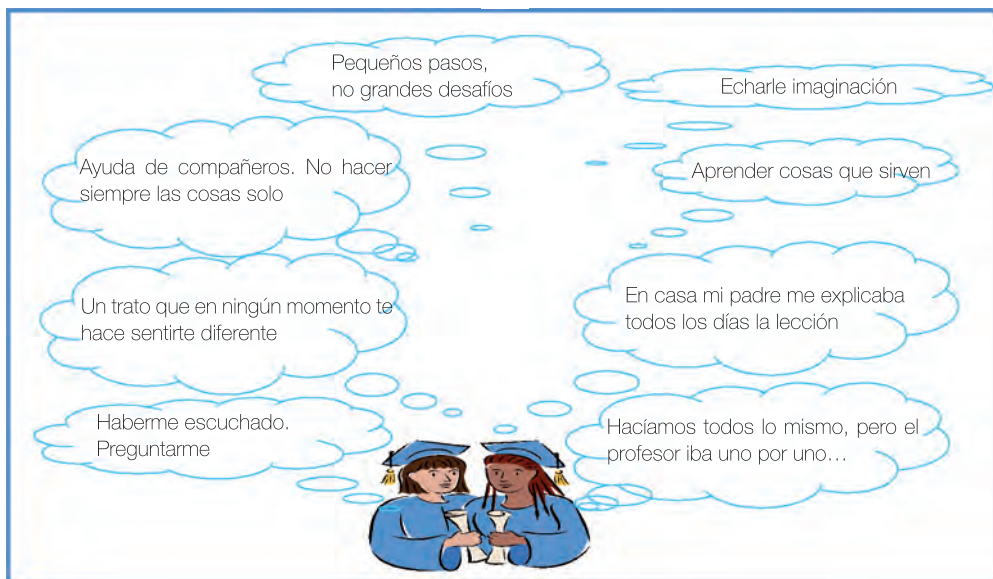
la diversificación de la enseñanza, como la enseñanza escalonada o multinivel (Tomlinson, 2001), la enseñanza cooperativa, la tutoría entre iguales y el trabajo por proyectos. Y también aquellas otras estrategias metodológicas que parten de la personalización de la enseñanza como los planes de trabajo personalizados, los contratos didácticos o las estrategias de autorregulación del aprendizaje (Pujolás, 2004).

Las siguientes frases de algunos jóvenes que han sido escolarizados en contextos inclusivos sobre cómo aprenden mejor son bastante sencillas, pero nos ayudan a matizar y destacar algunas ideas que bien merece la pena resaltar para cerrar

este punto. Dicen estos jóvenes, entrevistados en el seno de una investigación más amplia, que han aprendido trabajando juntos, con ayuda, vinculando el aprendizaje a su experiencia, etc. ¿No deberíamos reconocer en estas afirmaciones algunas importantes bases del aprendizaje escolar?

4. A modo de cierre

En las páginas anteriores he intentado plantear algunas de las estrategias e ideas más vinculadas a las concepciones y prácticas inclusivas. No quisiera, sin embargo, cerrar este artículo, sin recordar que no existen escuelas ni prácticas perfectas, que no podemos poner el listón



Las mejores condiciones y características de los procesos de aprendizaje según el alumnado

de nuestras metas tan alto, que desistamos en su empeño, por inalcanzable, a la vez que tampoco podemos asumir un planteamiento tan crítico sobre las dificultades educativas que desestimemos las posibilidades, por pequeñas que sean, de cambio.

En definitiva, me gustaría terminar recordando que como Slee ha señalado, la escuela ideal es la escuela imperfecta, la escuela que asume su imperfección y busca alternativas a la misma, la escuela que sabe que siempre existirán o podrán crearse mecanismos de exclusión y vigila atentamente sus prácticas para evitarlos, la escuela, que evidentemente intenta desarrollar prácticas inclusivas.

5. Referencias Bibliográficas

AINSCOW, M. (2000). Reaching out to all learners. En H. Daniels (Ed.s). *Special education Re-formed. Beyond rhetoric?*. Londres: Falmer Press, 101-122.

AINSCOW, M. (en prensa). The big challenge: Leadership for Inclusion. *International Encyclopedia of Education*, 3ª Edición. London. Elsevier Ed.

AINSCOW, M.; HOPKINS, D.; SOUTHWORTH, G. y WEST, M. (1994). *Crating the conditions for school improvement*. Londres: David Fulton.

BOOTH, T. (1998). The poverty of special education: theories to the rescue? En

CLARK, C; DYSON, A. y MILLWARD, A. (Eds.). *Theorising Special Education*. London: Routledge, 79-89.

BOOTH, T. y AINSCOW, M. (2002) *Index For Inclusion: Developing Learning and Participation in School*.

CORBETT, J. (1996). *The language of Special Needs*. London: Falmer.

DYSON, A. (2000). Questioning, Understanding and supporting the Inclusive School. En DANIELS, H. (Ed.) *Special Education Re-formed. Beyond Rhetoric?* Londres: Falmer Press, 85-100.

ECHETA, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid. Narcea.

GALLEGO VEGA, C. (2005) Algunas claves para desarrollar procesos educativos inclusivos. *Escuela Española*, nº 13, 10-12.

GIMENO, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.

GIMENO, J. y PÉREZ, A.I. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Morata.

HART, S. (1996). *Beyond Special Needs*. Londres: Paul Chapman Pub.

LIPSKY, D. y GARTNER, A. (1996). Inclusion, School Restructuring and the remaking

of American Society. *Harvard Educational Review*, 66 (4), 762-795.

MORIÑA, A. (2004). *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. Málaga. Aljibe.

MORIÑA, A. (2005). *Formación en colaboración para la diversidad*. Bilbao: Mensajero.

MORIÑA, A. (2008). *La escuela de la diversidad: materiales de formación para la diversidad*. Madrid: Síntesis.

PUJOLÁS, P. (2004) *Aprender juntos alumnos diferentes*. Barcelona, Octaedro.

SAPON-SHEVIN, M. (1999). "Celebrar la diversidad, crear comunidad". En STAINBACK, S. y STAINBACK, W. (Ed). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea, 37-54.

SKRTIC, T. (1995). *Disability and Democracy: Reconstructing (Special) Education for Postmodernity*. New York: Teachers College Press.

STAINBACK, S. y STAINBACK, W. (1999), *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.

SUSINOS, T. (2005) "De qué hablamos cuando hablamos de educación inclusiva". *Escuela Española*, nº 13, 4-6.

TOMLINSON, A. (2001) *El aula diversificada*. Barcelona. Octaedro.

TOMLINSON, A. (2005) *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula*. Barcelona, Paidós.

Ángeles Parrilla Latas es profesora de la Universidad de Sevilla.